

教職課程におけるアクティブ・ラーニングの実践とその効果

谷 山 優 子

A Study of “Active Learning” for Teacher Training Course

Yuko TANIYAMA

1. 問題と目的

本研究は、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業によって、教員志望の学生が教師に求められる資質を向上できるという仮定に基づき、実践の結果を検証することを目的としている。筆者は、教職課程の授業のうち、「生徒指導論」（前期）と「教育相談」（後期）の2科目を担当している。どちらの科目も同じ学生が1年を通じて履修するので、「生徒指導論」は主にグループディスカッションやグループワークを取り入れ、「教育相談」は、主に構成的エンカウンターや、ロールプレイを取り入れるなどし、教員による一方的な講義形式ではなく学修者の能動的な参加を意図し試行錯誤しながら授業を組み立ててきた。ここでは、「教育相談」の授業実践をもとに、これまでの4年間の研究の成果をまとめておきたい。

アクティブ・ラーニングは、大学教育においては、教員の一方的な講義といった授業を改善するものとして取り組まれてきた。しかし、今、初等中等教育の現場でも教員の関心が高い。次期学習指導要領改訂に向けて、文部科学省は、初等中等教育でのアクティブ・ラーニング（能動的な学習）を強く推進する方向性を打ち出しているからである⁽¹⁾。アクティブ・ラーニングとは、「包括的な用語である」としながらも、「一方的な知識伝達型講義聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と溝上（2014）は定義している⁽²⁾。

また、アクティブ・ラーニングに関する先行研究には、河合塾大学教育力調査プロジェクトが2010年・2011年に行った「大学のアクティブ・ラーニング調査」が主なものとして挙げられる。同プロジェクトは2012年度、にも調査を実施し、「3年間の全国大学調査」として2014年にまとめを行っている。ここでアクティブ・ラーニングを実施しているとして取り上げられた大学教育は、理工学系学部、経済学部、商学部、経営学系学部、法学部の専門教育である。本学では、中村ほか（2015）が、「教育学概論」（文学部教育学科1回生対象）で「BUZZ」（あるテーマについて隣り合う数人でがやがやと自由に討論する）と「ディベート」をアクティブ・ラーニングで実践し、学生の理解力と意欲を向上

させたという結果を得ている。

近年、文部科学省は次々と大学改革についての計画や報告、提言を発表し、法改正等も行っているのであるが、これらの流れの中に、教員の資質向上のため教員養成課程や免許制度の改革がしっかり組み込まれている。平成18年7月中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で示された大学の教職課程の主な課題を以下に3点抜粋する⁽³⁾。

- 教員養成に対する明確な理念（養成する教員像）の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分でないこと。
- 教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が必ずしも大学の教員の間に共有されておらず、講義概要の作成が十分でなかったり、科目間の内容の整合性・連続性が図られていないなど、教職課程の組織編制やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていないこと。
- 大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分に対応していないこと。また、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分でないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でないこと。特に修士課程にこれらの課題が見られること。

この答申が出されたのは9年も前であるが、これらのことは今現在も多くの大学の教員養成課程が抱える課題であろう。最近では、平成25年5月28日付教育再生実行会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」で、初等中等教育を担う教員の質の向上のため、教員養成大学・学部には、大学の実態を踏まえつつも、学校現場での指導経験のある大学教員の採用増、実践型カリキュラムへの転換、組織編制の抜本的な見直し・強化、学生の学校現場でのボランティア活動の推進などが求められている⁽⁴⁾。

また、教育再生実行会議第五次提言（平成26年7月3日）「今後の学制等の在り方について」では、教員免許制度を改革するとともに、社会から尊敬され学び続ける質の高い教師を確保するため、養成や採用、研修等の在り方を見直す、とある⁽⁵⁾。

これらで強調されているのは、質の高い教員の養成である。そのために、授業力はもちろん、リーダーシップがあり人と協調して働ける人材、自ら学び続ける強い意志を持ち、社会からの信頼感や尊敬の念が得られる人材を、より実践的なカリキュラムで養成するよう大学に強く求めていることがわかる。

これまで、文部科学省に提言されるまでもなく、ほとんどの教員は自ら学び続けてきたし、授業で、あるいは生徒指導で、なんとか子ども達の学校生活が充実したものになるよう、そして将来に向けて自己実現できるよう指導してきたと考える。しかし、学校現場は、これから古い世代が大量に定年退職し、若い新採用の教員が増えていき、しかも、過去に経験したことがないような教育課題を解決しなければならない場面に多く遭遇している。これから教員になる学生には、未熟であっても、求めら

れる資質の萌芽だけでも持たせ学校現場に赴かせたい。

以上のことを踏まえ、本研究では、教職課程の授業において、教員に求められる資質のうちの基本的な7つの資質を想定し、アクティブ・ラーニングを導入した授業を実施する。授業前と授業後の学生のアンケート調査の結果から、本実践の成果と課題について考察する。

2. 方法

(1) 対象

教職科目「教育相談」を履修する女子学生（前期・後期）計245名を対象とした。これらの学生は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教員免許を取得しようとしている2回生、3回生である。

(2) 実施時期

平成26年4月から7月に前期の授業、9月から2月に後期の授業を実施した。それぞれ、授業の第1回目と最終にあたる第15回目の授業で、個人内の変化をみるアンケート調査を実施した。

(3) 授業内容

授業計画と内容は、以下の表1の通りである。本授業で用いている「ワーク」という用語は「ワークショップ」の略で、参加者全員参加で、コミュニケーションを図りながら学べる手法として、学校現場でも取り入れられているものをさす⁽⁶⁾。

表1 本研究で行った「教育相談」の授業でのアクティブ・ラーニング

第1回	オリエンテーション 教育相談とは	・ 授業のルールと流れの説明をする ・ 教師の資質があるか自己評価のアンケートを実施する ・ グループで、順番に1分間スピーチで自己紹介を行う ・ ワーク：「せんせいあのね」
第2回	教育相談の事例①	・ グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ 寸劇：「悩みを聞こう」
第3回	教育相談をするための 教員の資質	・ グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ 構成的グループエンカウンター：「川遊びのプラン」
第4回	教育相談の体制	・ グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ ワークシート：「リフレーミング初級編」
第5回	教育相談で用いるカウ ンセリング技法	・ グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ プレゼンストーミング：「ちがう見方を考えよう1・2」 ・ ワークシート：「リフレーミング中級編」
第6回	いじめの予防・早期発 見と対処方法	・ グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ グループ協働作業ワーク：「いじめのピラミッド」
第7回	教育相談の事例②	・ グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ ワークシート：「リフレーミング上級編」 ・ 寸劇：「ポジティブな声かけ」

第8回	アセスメントとは	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ディスカッション：「妊娠前検査受ける？受けない？」
第9回	教育相談の進め方	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・動画視聴体験：「教育相談に有効な視聴覚教材」ほか
第10回	グループエンカウンター	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・構成的エンカウンター：「川を渡る女」
第11回	問題行動の心理	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ワークショップ：「どちらがお好み？」
第12回	発達障害の理解と支援	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ワーク：「はなちゃんに洋服を着せよう」ほか ・寸劇：「ぼくの消しゴム盗ったやろ、ドロボー！」
第13回	関係諸機関との連携	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・ロールプレイング：「問題行動ケース会議」
第14回	予防的・開発的教育相談	・グループで、順番に1分間スピーチを行う ・アサーショントレーニング：「断る力」 ・ブレンストーミング：「ストレス解消法」
第15回	まとめ	・授業後自己評価アンケート実施 ・試験

本授業において、明示している本学のシラバスに掲載している授業計画、到達目標、授業概要、授業評価は以下の通りである。先の表1で示したアクティブ・ラーニングはこの計画に則り、実施している。

＜授業計画＞

1. 学校における教育相談とは
2. 学校でよくある教育相談の事例①
3. 教育相談をするための教員の資質
4. 教育相談の体制
5. アセスメントとは
6. 教育相談の進め方
7. 問題行動の心理的背景
8. グループエンカウンター、アサーショントレーニング
9. 関係諸機関との連携
10. 教育相談で用いるカウンセリング技法
11. 学校でよくある教育相談の事例②
12. 発達障害の理解と支援
13. いじめの予防・早期発見と対処方法
14. 予防的・開発的教育相談
15. まとめ

<到達目標>

- ・教育相談（カウンセリングに関する基礎知識を含む）の理論及び方法について理解する。
- ・発達障害、いじめ、不登校、保護者対応等現場で直面する教育課題への対処について教育相談の観点から理解する。
- ・いじめの問題に関する理解を深め、教育相談の観点から加害者被害者への対処を適切に行う能力を高める。

<授業概要>

- ・今、学校現場では不登校、いじめ、非行、学級崩壊といった教育課題にどう対処するかが重要になっている。特にいじめは命に関わる深刻な問題である。この授業では、児童生徒の立場に立ったカウンセリングマインド（相談の心）とはどういうものなのか、教育相談の意義や教育相談の基本的な技法、定期面談や三者面談など学校での教育相談のすすめ方を学校現場のよくある事例から能動的に学修する。諸問題の解決のため専門家や家庭、地域との連携、発達障害のある子どもの理解や支援についても具体的に学修する。いじめの問題については、いじめを見逃さない、いじめを許さない、いじめの早期発見といった対処、子ども一人一人を理解する能力を高めることができるようにする。

<授業評価>

授業中の課題、(50%)、試験 (50%)

1 時限 (90分) の授業での学生の主な活動は、以下のとおりである。

- ①違う学科や違うクラスの学生で4～5人のグループになるよう座席指定された席に着く。15回の授業のうち、何度かグループ替えがある。
- ②最近のニュース等の話題で、関心を持ったことをグループ内で1分間スピーチする。聞いている者は、話す者が話しやすい雰囲気を作るよう心がける。(あいづち、うなづき、質問など)
- ③前回の授業の振り返りカードを教員が紹介し、それを受けてグループで感想を述べ合い、考えをさらに深める。
- ④本時の授業のテーマに関する講義（学校現場の実際とテキストによる理論の裏づけ、小テスト）を受け、学生は、自分のペースでノートにまとめたり、プリントに記入したり、メモをつけたりし、ポートフォリオ形式（綴じていったものをあとで振り返って自己の成長過程が評価できる形式）のノートを作成していく。
- ⑤グループで与えられたワークに取り組む。教員がファシリテーターとなるが、介入の仕方は、グループの状況に応じて最小限にする。
- ⑥各グループからの発表。教員に指導助言感想など新たな視点をつけたしてもらい、考えをさらに深める。

⑦今日学んだこと、質問等をふりかえりカードに書いて提出して授業を終える。

(4) 調査項目

本研究の調査項目を設定するにあたり、文部科学省が教員に求めている資質能力を基準にした。まず、文部科学省のホームページ上に挙げられている⁽⁷⁾ものを以下のようにまとめた。

【1】いつの時代にも求められる資質能力

- ・教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等

【2】今後特に求められる資質能力

- ・地球の視野に立って行動するための資質能力（地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力）
- ・変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力（課題探求能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技術）
- ・教員の職務から必然的に求められる資質能力（幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解、教職に対する愛着、誇り、一体感、教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度）

【3】得意分野を持つ個性豊かな教員

- ・画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切であること

【4】優れた教師の条件⁽⁸⁾

- ・教職に対する強い情熱（教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など）
- ・教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力、学習指導・授業づくりの力、教材解釈の力など）
- ・総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質、教職員全体と同僚として協力していくことなど）

以上のことなどから、本研究の調査項目は、教師に求められる資質について、次の7つを設定した。

- ・子どもへの愛情
- ・自尊感情
- ・豊かな体験、探究心
- ・生涯にわたる資質能力の向上
- ・同僚との協力
- ・セルフコントロール力
- ・対人関係能力

これにより、学生対象調査に用いた質問紙項目は以下のように設定した。

①あなたは子どもに対して愛情が持てるか。【子どもへの愛情】

- ②あなたは自尊感情を持っているか。【自尊感情】
- ③あなたは人に話せる体験談を10個持っているか。【豊かな体験、探究心】
- ④あなたはお手本となる人を見つけて学ぼうとするか。【生涯にわたる資質能力の向上】
- ⑤あなたは気の合わない人ともうまくやれるか。【同僚との協力】
- ⑥あなたはストレス発散方法を持っているか。【セルフコントロール力】
- ⑦あなたは友達との関係に悩まないか。【対人関係能力】

これらの項目に対して、「よくあてはまる」「あてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4件法で回答を求めた。また、「この授業から学んだことは何ですか」という問いを設け、自由記述を求めた。

3. 結果

設定した7項目について、第1回の授業時と第15回の最終授業で、アンケート調査を実施した。それぞれの結果は以下の通りである。(表2)

表2 教員に求められる資質に関する項目の授業前授業後比較

	自己評価	授業前	授業後
1 子どもに愛情が持てる	よくあてはまる	140 (57.1%)	172 (70.2%)
	あてはまる	92 (37.6%)	70 (28.6%)
	あまりあてはまらない	13 (5.3%)	3 (1.2%)
	あてはまらない	0 (0.0%)	0 (0.0%)
2 自尊感情を持っている	よくあてはまる	11 (4.5%)	22 (9.0%)
	あてはまる	109 (44.5%)	163 (66.5%)
	あまりあてはまらない	114 (46.5%)	57 (23.3%)
	あてはまらない	11 (4.5%)	3 (1.2%)
3 体験談がある	よくあてはまる	25 (10.2%)	41 (16.7%)
	あてはまる	54 (22.0%)	105 (42.9%)
	あまりあてはまらない	108 (44.1%)	81 (33.1%)
	あてはまらない	58 (23.7%)	18 (7.3%)
4 お手本から学ぶ	よくあてはまる	65 (26.5%)	121 (49.4%)
	あてはまる	141 (57.6%)	111 (45.3%)
	あまりあてはまらない	25 (10.2%)	13 (5.3%)
	あてはまらない	14 (5.7%)	0 (0.0%)

5 気が合わなくてもうまくやる	よくあてはまる	14 (5.7%)	39 (15.9%)
	あてはまる	125 (51.0%)	175 (71.5%)
	あまりあてはまらない	85 (34.7%)	29 (11.8%)
	あてはまらない	21 (8.6%)	2 (0.8%)
6 ストレス解消法がある	よくあてはまる	79 (32.2%)	105 (42.9%)
	あてはまる	108 (44.1%)	118 (48.1%)
	あまりあてはまらない	51 (20.8%)	21 (8.6%)
	あてはまらない	7 (2.9%)	1 (0.4%)
7 友だち関係に悩まない	よくあてはまる	25 (10.2%)	36 (14.7%)
	あてはまる	101 (41.2%)	120 (49.0%)
	あまりあてはまらない	95 (38.8%)	78 (31.8%)
	あてはまらない	24 (9.8%)	11 (4.5%)

この結果を、項目ごとに、肯定的評価（「よくあてはまる」「あてはまる」）と否定的評価（「あまりあてはまらない」「あてはまらない」）に分け、肯定的評価についての変化をみてみた。（表3）

表3 肯定的自己評価の変化

	授業前	授業後	変化の割合
1 「子どもに愛情がもてる」	94.7	98.8	△4.1
2 「自尊感情がある」	49.0	75.5	△26.5
3 「体験談がある」	32.2	59.6	△27.4
4 「お手本から学ぶ」	84.1	94.7	△10.6
5 「気の合わない人ともうまくやる」	56.7	87.4	△30.7
6 「ストレス発散方法を持っている」	76.3	91.0	△14.7
7 「友達関係に悩まない」	51.4	63.7	△12.3

この表をグラフに表すと、以下のようになる。(図1)

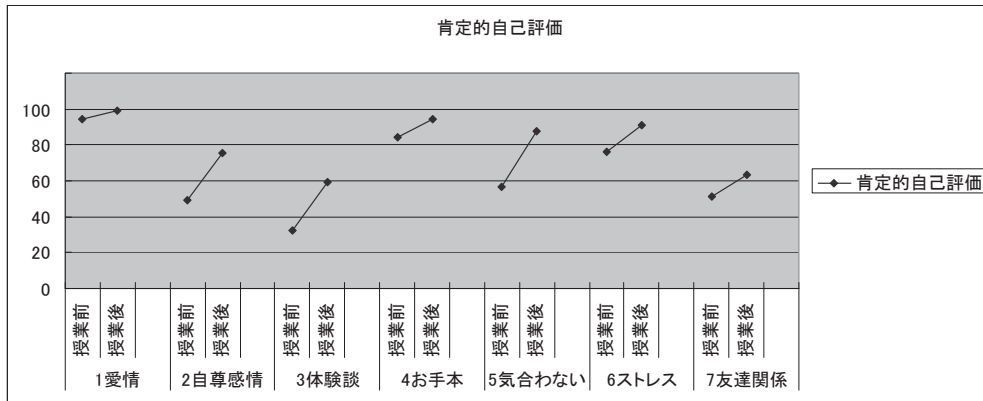


図1 肯定的自己評価の変化 (授業前・授業後)

これら7つのすべての項目において、肯定的な自己評価がプラスポイントで変化していることがわかる。特に大きく変化したのが、5「気の合わない人ともうまくやれる」の項目で約30パーセント、次に、3「人に話せる体験談を10個持っている」が27.4パーセント、続いて、2「自尊感情を持っている」が26.5パーセントと約3分の1の学生が、授業前より授業後に肯定的な評価を持っていることがわかった。

逆に、変化の割合が小さいのが、1「子どもに愛情が持てる」の項目で4.1パーセントであるが、これはもともとが、教員志望の学生で、授業前から94.7パーセントの学生が子どもへの愛情が持てるとしていた。授業後に100パーセントに近い98.8パーセントの学生が子どもに対して愛情が持てるにより肯定的に考えるようになったということである。4「お手本となる人を見つけて学ぼうとしている」の割合も10.6パーセントしか増えていないが、これも元々学ぼうとする意欲が高かったので、授業後に約95パーセントの学生が肯定的に考えるようになった。

ただ、7「友達関係に悩まない」の変化が12.3パーセント増え全体で63.7パーセントの学生が肯定しているが、このことは36.3パーセント、約3分の1の学生が悩んでいるということがわかる。

あわせて行った調査の「この授業で学んだこと」という自由記述の内容について、似たような記述がいくつもあったが、その中で代表的な記述を抜粋し、それに対する考察をつけておく。(学生の表現は、原文のままとする。また、下線部は筆者による。)

学生A

- ・教育相談の基本だけでなく、様々な人との接し方の留意点を学ぶことができました。教師は生徒だけでなく、親や地域の人々、教師同士の関わり方など授業で学んだことを活かせる場面がたくさんあるので、忘れないようにしたいです。

学生B

- ・教育相談というのは、自分ひとりで解決しながらやっていくものだと思っていたけれど、周りの先生や保護者、関係機関と連携をとりながら解決するということが、自分だけでなくいろんな人の考えや視点を取り入れられる大事なことだと思った。

学生C

- ・今まで自分が知らなかった人の励まし方、嫌なことがあったときの「見方を変えて気持ちを切り替える方法」を知れた。教師とはどういうことを念頭に生徒と接するべきなのかを学んだ。

学生D

- ・生徒の中にも様々な子がいることを知りました。先生方がそのような生徒に対して奮闘しながらも一番良い対応策を見つけて私が小中高生時代に対処してくれていたんだと思った。

学生E

- ・今までは自分は生徒側の目線でしかいなかったが、この授業を受けたことにより、先生やカウンセラー側の今までとは全く違った考えを持つことができた。生徒には様々な生徒がいるのだと改めて実感した。

学生F

- ・人との接し方、生徒に対するコミュニケーション法、指導法、NGワード(言ってはいけないこと)、説得方法、相手を傷つけない断り方、愛着障害、不登校等、教育だけでなくこれからの社会を生きていくうえで必要なことをたくさん学べました。教師になったら、是非、生徒に対する指導、いじめについて学んだことを活用したい。

<考察>

これらの意見は、生徒としてしか教師の職務を知らなかったが、教師としての仕事のあり方を学んだという者たちである。学生たちのこのような視点の変換は重要で、このような感想を得たことで、より意識して、教師の立場を体験できるような授業内容のグループワークを取り入れていくようにした。体験的な授業を受けると「これから活かしたい」という感想も多くなる。学び続ける教師という、教師の資質のひとつを理解できたのではないかと推察する。

学生G

- ・この授業を受ける前とは全く違い、広く様々な視野でものを見ることができたと思います。今まではスパッと結論を出していた問題をじっくり考えることができました。

学生H

- ・先生がやっておられたように、大きな教室、大人数でも、一人ひとりの存在を大切にしていくことがとても大事なんだなと思いました。

学生I

- ・グループワークをすることで、他学科の人と関わる機会が増えて、話す力がついたと思います。教室移動のときに、あいさつしたり、知り合いが増えてうれしいです。

学生J

- ・グループワークで、人の話を聞いて、それにうまくアドバイスすることは難しかった。人それぞれ考えが違ふし、その言葉で納得するとは限らないし。でも、生徒に相談されたら親身になって、時には親に報告したりして、問題解決に尽力しなければならないと思った。

<考察>

これらの学生に代表されるような感想も多かった。教師の資質として、今、身に付けておくべきことを具体的に実感したというものである。視野を広げる、様々な考えを受け入れる、親身になる、あいさつをしてコミュニケーション力をつける、といったことをアクティブ・ラーニングのグループワークで体験し、身に付けることができたという実感を持ったということであろう。

しかし、これらの資質は、慣れが必要である。学生であるうちに、視野を広げ、様々な考えを知り、問題をよりよく解決していこうとし続け、慣れなければならない。わかっている、ほんとうにそう実行できるか、学生自身の能動性が不可欠である。

学生K

- ・リフレーミングが学んだ中で一番印象に残りました。私は何でもネガティブに考える性格だったので、リフレーミングを学んでからは少しでもポジティブに考えるようになりました。

学生L

- ・私がこの授業で特に学んだことは、リフレーミングについてです。見方を変えることで、相手のイメージも変わるので、相手をもっと好きになることが出来るすてきなものだと思います。

学生M

- ・学べば学ぶほど、教育相談は難しいと知りました。この授業では、実際に起こったときを想定して考えたりできたので、より具体的なイメージを持つことができました。いろんな学科の人と話せてよかった！

学生N

- ・自分の意見と周りの意見は必ずしも一緒ではないこと。相手の意見を受け入れることの大切さ。違う学科の子ともたくさん喋れるようになりました！断り方とかロールプレイとか難しいなって思うことも多かったですが、少し成長できた気がします。

学生O

- ・人と関わりながら物事を考えるおもしろさ。人の意見を聞くと「なるほどなー」と思ったし、そう考えられるんだ、すごいなと思うことも多かった。いろんな考え方の人がいるからこそおもしろいし、自分の意見を言いやすくなるのかなと思った。

<考察>

これらは、教師として、といった枠組を超え、人間として、「自分が変わった」と感じた学生たちで、教師になってもならなくても役に立つ授業であったと評価している。「教育相談」とい

う授業ではあるが、まず、自分自身に相談に応じる資質があるかを学生に問い続けた。そして、相手を変えるのではなく自分が変わるというカウンセリングマインドを話し続けた。15回の授業を通して、少しでも相手の見方を変え、自分が変わった、広い視野を持てたと感じたなら、授業の成果が少しでもあったのだらうと考える。そのためにも、アクティブ・ラーニングでグループで考えを交流し、人と関わるという体験が自分の成長につながったという自己分析も見られるのは、座学で講義をするだけでは得られなかった結果であると考ええる。

これらの調査結果や記述から、学生たちは、経験の不足や知らない学生との交流の不足から、ものの見方が固定され、価値観の違う人との関わりに不安や嫌悪を抱いており、積極的に関わろうとはしない傾向があると思われる。しかし、アクティブ・ラーニングで、グループメンバーに能動的に関わる「場面」を設定し続けていくと、自分が行った気配りや心遣いが、グループメンバーから自分へもフィードバックされ、グループへの所属感が高まり、自信が生まれ、日常生活でも人に能動的に関わろうとし、その結果、人間関係がよい方向に変化する経験をすることができたと感じているように思われる。能動的に学修したことが、日常生活に活かされると、学ぶことにまた能動的になるというスパイラルが生まれたのではないかという手ごたえを感じている。

4. 考察

アクティブ・ラーニングは、能動的な学修を保障する教授法である。大学教育では、どうしても、学術的な知識をできるだけ多く講義し、学生に学修させたいと考えがちである。本授業では、学術的な知識理解の教授を最小限にとどめ、小テストを行うことで理解した知識の定着を図るようにしている。残りの時間は、学生自身がより能動的に課題に関われるような仕掛けを授業に織り込んでいった。教授とグループワークをどのように組み合わせて1回の講義を構成するかを試行錯誤し、学生の数や教員になりたいというモチベーション、教室環境などを考慮し、教材を工夫し、研究してきた。

溝上（2015）は、アクティブ・ラーニングの最大のポイントはについて「とりわけ、学習を個人的なものから、他者や集団を組み込み、社会的なものへと拡張していく点」であると強調している⁽⁹⁾。

また、前田（2015）は、伝統的なグループ学習とアクティブ・ラーニングでの小集団学習を比較し、「(略) チームの中で役割を果たすというのは、目的遂行のための係り分担をしているというのではなく、チームのために貢献するという役割である。(中略) このようにみていくと、アクティブ・ラーニングではただ単に小集団を作って活動させれば目的とする能力が育成できるわけではないことがわかる。小集団がチームになっている必要がある。」と述べている⁽¹⁰⁾。

本研究で、筆者は、教員志望の学生が、教員として求められる資質を向上することを目的に、アクティブ・ラーニングの教授法を用いた。アンケート調査では、学生たちの自己評価によると、資質は少しでも向上したという結果になった。大学教育では、アクティブ・ラーニングではない座学の講義であっても、「信頼される教師になりたい」という学生の強い意志が作用し、資質を向上することは可能であろう。学生たちが下した自己評価は果たして、永続的な資質の向上が図れているという結果

を示すものののだろうか。その場限りで終わる学修であって意味がない。前述の溝上のいう「社会的なものへと拡張していく」ことや、前田のいう「チームのために貢献する」という、生涯を通じた学びのスキルを身につけさせることができたのであろうか。

そのような観点からも、上述の学生以外の自由記述も分析した。「リフレーミングを日常生活でもやっている」、「バイト先の人に腹が立ったが、見方を変えることで、腹が立たなくなった」など、教師にならなくても自分に役立つスキルとして今すぐ活用できているという記述が多く見られた。このように自分自身が変わり成長できた、そして成長する努力を継続したいと実感できたことが、アクティブ・ラーニングの授業の成果であったと考える。

課題については、梶田（2015）が述べているように、教育の成果をどのような形で評価するか、教育の「結果」は固定的に捉えるのではなく常に次のステップに進む上での暫定的かつ流動的なものとして捉えるべき⁽¹¹⁾、といったことであろう。グループでのワークや話し合いも、話し合って終わりというのではなく、考えの違いを交流し、自分自身にフィードバックしていく過程を入れていくことが不可欠である。授業の目的を明確に位置づけ、話し合わせるテーマとなる課題をより精選していきたい。先行研究で挙げた河合塾の調査結果でも、「単にアクティブラーニングを行うだけでは不十分であり、学生を最低でもここまで到達させるという学部や学科としての目標設定と、教員間の協働が不可欠である（中略）実効性のあるアクティブラーニングは、それ自体が目的なのではない。なおかつ、単なる教授法の改善という文脈においてのみ捉えられるべきものでもない。『学び』の質を保証するためにこそ実効性のあるアクティブラーニングは必要なのである。」⁽¹²⁾ という問題意識を提示している。個人的に授業でアクティブ・ラーニングを行うことにとどまることなく、大学の教員が協働して行えるような方法について、さらに研究を続けていきたい。

【註】

- (1) 文部科学省ホームページ「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（平成26年11月）を参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm

（引用日：2015-9-12）

- (2) 溝上慎一 「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」p.7, 2014年, 東信堂

文部科学省はその用語集で、アクティブ・ラーニングについて、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習も含まれるが、教室内的グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と定義している。

- (3) 文部科学省ホームページ 「平成18年7月中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』」を参照。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm

（引用日：2015-9-12）

平成27年2月16日、大手町サンケイプラザで開催された「教師の専門職化フォーラム」（上越教育大学教職大学院主催）にて、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室長佐藤弘毅氏が基調講演で資料の中で提示している。今後の教員養成を考える上でひじょうに重要な答申である。

- (4) 文部科学省ホームページ「参考資料 1. これからの大学教育等の在り方について（教育再生実行会議第三次提言）」を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1340416.htm
(引用日：2015-9-12)
- (5) 文部科学省ホームページ「資料 2-1. 今後の学制等の在り方について（教育再生実行会議第五次提言概要）」を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1350550.htm
(引用日：2015-9-12)
- (6) 例えば、平成 23 年 8 月 29 日に文部科学省が設置したコミュニケーション教育推進会議が経過報告を行った「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために（審議経過報告）～『話し合う、創る、表現する』ワークショップへの取組～」の中で、ワークショップの効果が述べられている。詳しくは、文部科学省ホームページ「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために～『話し合う・創る・表現する』ワークショップへの取組～審議経過報告のとりまとめについて」を参照のこと。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/08/30/1310607_1.pdf
(引用日：2015-9-12)
- (7) 文部科学省ホームページ「教員に求められる資質能力」（平成 9 年 7 月）を参照。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346376.htm（引用日：2015-9-12）
「いつの時代にも求められる教員の資質能力」については、平成 9 年の教育職員養成審議会第一次答申等で、基本的な資質能力として挙げており、そこでは、変化の激しい時代において子どもたちに「生きる力」を育むという観点から、「今後特に求められる資質能力」等についても付け加えて挙げている。
- (8) 文部科学省ホームページ「平成 17 年 5 月中央教育審議会第 48 回配布資料：資料 1 義務教育特別部会における審議経過報告（その 1）1『教師に対する揺るぎない信頼を確立する一教師の資質向上～』」のなかで、「優れた教師の条件として、情熱・力量・人間力の 3 つを挙げている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/1345898.htm
(引用日：2015-9-12)
- (9) 溝上慎一『大学教育から初等中等教育へと降りてきたアクティブ・ラーニング』「教育フォーラム 56 アクティブ・ラーニングとは何か」梶田叔一責任編集 人間教育研究協議会編 p.7, 2015 年, 金子書房
- (10) 前田洋一『アクティブ・ラーニングとチーム学習』「教育フォーラム 56 アクティブ・ラーニングとは何か」梶田叔一責任編集 人間教育研究協議会編 p.54, 2015 年, 金子書房
- (11) 梶田叔一『ブルーム理論の日本への導入と実践化』「教育フォーラム 56 アクティブ・ラーニングとは何か」梶田叔一責任編集 人間教育研究協議会編 p.151-152, 2015 年, 金子書房
- (12) 河合塾編著『「学び」の質を保証するアクティブラーニング—3 年間の全国大学調査から—
p. iii, 2014 年, 東信堂

【参考文献】

- 溝上慎一 「アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換」東信堂, 2014 年
- 小林昭文 「アクティブラーニング入門—アクティブラーニングが授業と生徒を変える—」産業能率大学出版部, 2015 年
- 吉田卓司 「教育方法原論—アクティブ・ラーニングの実践研究」三学出版, 2013 年
- 河合塾編著 「『学び』の質を保証するアクティブラーニング—3 年間の全国大学調査から—」東信堂, 2014 年
- 小林昭文他 「現場ですぐに使えるアクティブラーニング実践」アクティブラーニング実践プロジェクト, 2015 年
- 梶田叔一責任編集 人間教育研究協議会編 「教育フォーラム 56 アクティブ・ラーニングとは何か」金子書房, 2015 年
- 中村隆文・井口佳江 「大学におけるアクティブ・ラーニングの導入と実践—学生のための BUZZ グループとディ

教職課程におけるアクティブ・ラーニングの実践とその効果

ベートの連関一」神戸女子大学文学部教育学科教育諸学研究第 28 巻，2015 年

谷山優子 『いじめをなくす授業プログラムの開発—いじめをなくす 10 段階—』「教職課程年報 No.9」神戸女子大学教職支援センター，2015 年

